

### Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

Lipkina, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

Verlag Barbara Budrich

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Lipkina, J. (2018). Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(2), 145-158. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.02>

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### **Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Die Bedeutung schulischer und außerschulischer Bildungserfahrungen für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

*Julia Lipkina*

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag präsentiert die Befunde einer qualitativen Studie, die sich im Anschluss an identitäts- und bildungstheoretische Überlegungen identitätsbildenden Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten widmete. Anhand von zwei kontrastierenden Falldarstellungen aus narrativen leitfadengestützten Interviews soll das biografische Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Settings, aus dem, wie sich empirisch gezeigt hat, die Identitätsentwicklung ihre Dynamik bezieht, exemplarisch verdeutlicht werden. Die Befunde zeigen, dass identitätsbildende Erfahrungen überall vorkommen. Schule hat keine privilegierten Zugangsmöglichkeiten und steht in Konkurrenz zu außerschulischen Kontexten, die deutlich öfter die Identitätsentwicklung beeinflussen können. Ohne jedoch die Bedeutung schulischen Lernens zu relativieren, zeigt die Studie, dass schulische und außerschulische Kontexte sehr eigensinnig eine Wirkung auf die Identität erzeugen können.

*Schlagwörter:* Identität, Bildungsprozesse, schulische und außerschulische Kontexte, Biografieforschung

*The significance of educational experiences in formal and informal settings for the identity development of children and young adults*

## **Abstract**

The article presents results from a qualitative study that determined identity-forming learning-experiences in different settings based on corresponding identity and educational theories. In order to illustrate the biographical interplay of different settings nurturing the identity development of adolescents, two contrasting case studies from narrative guided interviews will be discussed. The results show that identity-forming experiences are ubiquitous. However, informal settings outside of schools are more relevant for the identity development while formal settings in schools provide less identity building experiences. Without relativizing the significance of school learning the study shows that formal and informal settings can have a characteristic impact on identity.

*Keywords:* identity, educational processes, school and extracurricular settings, biography research

## **1 Einleitung und Fragestellung**

Die Frage danach, welche Rolle schulische und außerschulische Lernorte nicht nur beim Erwerb schulisch nützlicher Fähigkeiten, sondern bei der Persönlichkeitsentwicklung

spielen, ist bisher nicht zu genüge geklärt. Dabei findet man nicht nur ein unscharfe Verwendungsweise des Begriffs vor, sondern auch eine eher überschaubare Anzahl empirischer Studien, in denen nur in Ansätzen konkretisiert wird, was unter Persönlichkeitsbildung zu verstehen ist bzw. in welcher Verbindung sie mit dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen steht. An dieses Desiderat anknüpfend, stellt der Beitrag eine qualitative Studie vor, die der Bedeutung schulischer und außerschulischer Kontexte für die Identitätsentwicklung nachging. Dazu soll zunächst ein Einblick in die allgemeine Bildungsdebatte gegeben, daran anschließend die theoretische Basis und das Forschungsdesign vorgestellt sowie die Befunde anhand von zwei kontrastierenden Fällen exemplarisch skizziert und diskutiert werden.

## 2 Lern- und Bildungsprozesse in schulischen und außerschulischen Kontexten

Auch wenn Schule nach wie vor als zentraler Ort von Bildung gilt, besteht in der allgemeinen Bildungsdebatte inzwischen Einigkeit darüber, dass sich Lern- und Bildungsprozesse nicht ausschließlich im Rahmen institutioneller Kontexte ereignen. Es ist insbesondere der PISA-Diskussion zu verdanken – auch wenn es primär um die Frage nach schulischem Erfolg ging – den Blick auf außerschulische Realitäten gelenkt zu haben. Die Anerkennung der „andere[n] Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004) als Versuch der Überwindung eines einseitigen Blicks im Hinblick auf ein neues integriertes Bildungskonzept (vgl. BMFSFJ 2005; Tully 2006) resultiert aus einer bildungspolitischen Notwendigkeit, die unter der regen Beteiligung der Sozialpädagogik (vgl. Winkler 2004; Merten 2004) eine intensive Debatte darüber provozierte, „die subjektgebundene Seite des Bildungsgeschehens“ ins Blickfeld zu rücken (BMFSFJ 2005, S. 104). Stärkere Beachtung finden dadurch nicht nur Angebote der Jugendarbeit, sondern das gesamte Spektrum kindlicher und jugendlicher Lebenswelten (vgl. Grunert 2015, S. 165), wobei Bildung nicht auf die bloße Entfaltung fachlicher Kompetenzen reduziert wird, sondern die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit meint (vgl. Rohlf/Harring/Palentien 2014, S. 14).

Um unterschiedliche Bildungsgelegenheiten und -formen zu konturieren und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit sichtbar zu machen, wird terminologisch – auch wenn solch semantische Codierungen nicht unproblematisch sind – zwischen formellen, non-formellen und informellen Lernorten und -modalitäten unterschieden (vgl. Coelen 2006). *Formelle Bildung* wird als organisiertes, curricular strukturiertes Lernen definiert, das in formalisierten Bildungseinrichtungen stattfindet und im Allgemeinen in der Zertifizierung mündet. *Non-Formale Bildung* findet in Abgrenzung dazu außerhalb formaler Bildungseinrichtungen durch freiwillige Teilhabe statt und geht nur mit Ausnahmen mit Zertifizierungen einher. *Informelle Bildung* erfolgt i.d.R. unstrukturiert und unbeabsichtigt im Alltag und in der Freizeit. Die verschiedenen Lernorte und -modalitäten machen „erst in ihrer Summe das aus, was Heranwachsende für ihre Lebensführung, ihre Selbständigkeitsentwicklung, ihre Identitätsfindung sowie den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Schlüsselqualifikationen benötigen, um kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu sein“ (Düx/Rauschenbach 2007, S. 54).

Den Überlegungen liegt ein umfassendes Konzept im Anschluss an das neuhumanistische Bildungsverständnis als „aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und

selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“, zugrunde (*BMFSFJ* 2005, S. 83). Bildung bezieht sich sowohl auf die „Selbstkonstitution des Subjektes“ als auch die „Konstitution der Gesellschaft“ (ebd.) und wird von Vorstellungen funktionaler Bildung als „einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren Existenzsicherung auf Beruf und Arbeitswelt“ abgegrenzt (ebd., S. 84). Das Subjekt soll befähigt werden, „sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen“ (ebd.). Dabei ist es auf unterschiedliche „Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen“ angewiesen (ebd., S. 83).

In den letzten Jahren widmet sich die Bildungsforschung daran anknüpfend zunehmend außerschulischen Lernorten und fragt, worin ihre genuinen Bildungsleistungen liegen. Insbesondere die Erfassung sogenannter *soft skills* stellt vor besondere Herausforderungen (vgl. *Rohlf/Harring/Palentien* 2014). Sie werden nicht nur hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Unterstützung formeller Lernprozesse diskutiert (vgl. *Rauschenbach* 2007), sondern auch mit dem Selbstzweck der Entwicklung der Persönlichkeit in Verbindung gebracht, deren Förderung als allgemeines Ziel pädagogischer Bemühungen gilt (vgl. *Budde/Weuster* 2016).

Um unterschiedliche Bildungsgelegenheiten und ihre Potenziale empirisch in den Blick zu nehmen, wird in den meisten Studien<sup>1</sup> versucht, Bildung in Form von Kompetenzen zu operationalisieren (vgl. z.B. *Grunert* 2012, *Dix u.a.* 2009). Dabei wird auf den zwölften Kinder- und Jugendbericht Bezug genommen, der Bildung als „Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen“ (*BMFSFJ* 2005, S. 113) konkretisiert. Diese sind als all jene Kenntnisse und Fähigkeiten zu verstehen, die zu einer „erfolgreichen Lebensbewältigung“ (*Dohmen* 2016, S. 53) beitragen. Unterschieden wird zwischen kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen. Diese vier Dimensionen umreißen den erweiterten Bildungsbegriff in seinen Bestandteilen, wobei davon ausgegangen wird, dass es keine exklusive Zuständigkeit für die Vermittlung einzelner Kompetenzen gibt, sondern sich ihre Entwicklung als lebenslanger Prozess an unterschiedlichen Orten vollzieht und gegenseitig bedingt.

Blickt man auf Potenziale einzelner Räume, den Erwerb überfachlicher Kompetenzen unterstützen zu können, lassen sich vor allem in informellen und non-formellen Bildungsettings persönlichkeitsbildende Wirkungen vermuten. So erwerben Heranwachsende in der Gleichaltrigengruppe Fähigkeiten der Konfliktbewältigung, der sozialen Teilhabe, Strategien der Selbstbehauptung und haben Gelegenheiten, wichtige Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten (vgl. *Dix/Rauschenbach* 2007, S. 64f.) und ihre Identität spielerisch auszuprobieren (vgl. *Harring u.a.* 2010, S. 10). Empirisch belegt ist ein intensives Selbsterleben und die Steigerung des Selbstwertgefühls sowie der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen bei sportlichen Aktivitäten (vgl. *Brandl-Bredenbeck* 2010; *Neuber u.a.* 2010), positive Einflüsse auf Persönlichkeitsentwicklung durch freiwilliges Engagement (vgl. *Hofer/Buhl* 2000; *Dix u.a.* 2009; *Nierobisch* 2016; *Harring u.a.* 2010), Möglichkeitsräume der Selbstdarstellung im Umgang mit neuen Medien (vgl. *Tillmann* 2008; *Friedrichs/Sander* 2010) sowie die identitätsstabilisierende Relevanz von Szenen (vgl. *Pfadenhauer* 2010).

Auch wenn immer wieder betont wird, dass die Förderung der Persönlichkeit zur zentralen Aufgabe der Schule gehört (vgl. z.B. *KMK* 2004) sowie, dass neben der Wissensvermittlung auch informelles Lernen stattfindet (vgl. *Rohlf/Hertel* 2016), wird immer wieder die Skepsis deutlich, ob schulische Lernprozesse wirklich mehr als nur gesell-

schaftlichen Zwecken dienen können. So ist schulisches Lernen nach *Coelen* und *Hildebrandt* näher an den im Sinne von *Otto* und *Rauschenbach* (2004) formulierten Zielperspektiven von Bildung der kulturellen und materiellen Reproduktion, während Einrichtungen der Jugendarbeit der Sozialintegration und Persönlichkeitsentwicklung näher stehen. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung fordern sie die komplementäre Ergänzung, um die „aus systematischen Gründen jeweils unüberbrückbaren, immanenten Lücken“ durch die jeweils andere Einrichtung auszufüllen (*Coelen/Hildebrandt* 2014, S. 716).

Andere Autoren diskutieren die Interaktionsstrukturen und didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichts unter der Perspektive ihrer Reformbedürftigkeit. Postuliert werden (reformpädagogisch inspirierte) Forderungen nach einem stärkeren Subjekt- und Lebensweltbezug schulischen Lernens (vgl. *Fölling-Albers* 1994; *Heursen* 1996). Vor allem der Ganztagschule werden (auch empirisch nachgewiesene) Potenziale zugesprochen, Motivation, Sozialverhalten und ein positives Selbstbild zu fördern (vgl. *Klieme u.a.* 2016). Aber auch wenn sich zunehmend Tendenzen abzeichnen, durch individualisiertes und schülerorientiertes Vorgehen personale und soziale Kompetenzen fördern zu wollen, dürfte die Regelschule „noch immer mit systemimmanenter Trägheit zu kämpfen haben und einer internen, sich selbst reproduzierenden Logik folgen“ (*Popp* 2007, S. 23). In diesem Sinne werden persönlichkeitsbildende Prozesse eher außerhalb schulischer Mauern und informell erwartet, womit die Verwirklichung des neuhumanistischen Bildungsideals nur dahingehend realisierbar erscheint, dass die herkömmliche Schule reformiert oder eine komplementäre Zuständigkeitsverteilung realisiert wird.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, welche Bedeutung nicht nur außerschulischen Kontexten, sondern insbesondere der als bildungsfeindlich skizzierten Institution Schule aus einer biografisch-subjektorientierten Perspektive für die Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich zukommt. Für die Beantwortung erscheint es jedoch notwendig, zu konkretisieren, was explizit unter Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen ist, sowie von einer Reduktion des Bildungsbegriffs auf Kompetenzerwerb – auch wenn der Kompetenzdiskurs eine Erweiterung erfahren hat – aufgrund einer damit einhergehenden Verengung des empirischen Blicks und Vernachlässigung des emanzipatorischen Impetus (vgl. *Karl/Schröer* 2006, S. 48), abzusehen.

### 3 Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten

Die Studie, deren Befunde hier exemplarisch vorgestellt werden sollen, widmete sich persönlichkeitsbildenden Potenzialen schulischer und außerschulischer Kontexte gleichermaßen. Dabei ging es vor dem Hintergrund einer bildungstheoretischen Folie um die Genese der Identität und Möglichkeiten ihrer Überschreitung in individuellen Bildungsprozessen. Der Anschluss an die qualitative Bildungsforschung erlaubte es, Lern- und Bildungsprozesse jenseits der Attestierung von Kompetenzen offen in den Blick zu nehmen und zu fragen, was das Bildende an Gemeinschaften, Institutionen und Gruppierungen ist und wie sich Lern- und Bildungsprozesse darin gestalten (vgl. *Berg* 2016, S. 714).

### 3.1 Theoretische Grundlage

Als theoretische Grundlage der Studie diene ein bildungstheoretisch fundierter Identitätsbegriff<sup>2</sup>, der durch Bezüge zur Identitätstheorie von *Taylor* (1994) sowie neueren und älteren Ansätzen der Bildungstheorie, insbesondere durch Rekurs auf *Buck* (1981) und *Stojanov* (2006) entwickelt worden sind und die Frage nach persönlichkeitsbildenden Einflüssen von unterschiedlichen Settings zu konkretisieren erlaubt.

Nach *Taylor* ist Identität durch Wertungen bestimmt, die die Wahrnehmung unserer selbst, anderer und Situationen und Handlungen bestimmen. Sie äußern sich bereits implizit in unseren Empfindungen und Handlungen, können aber auch in einer bewussten Artikulation vergegenwärtigt und in Narrationen thematisiert werden. Beides ist als *Deutungsprozess* aufzufassen, in dem Identität zum Ausdruck gebracht, verhandelt und rekonstituiert wird. Dabei ist dieser Vorgang auf soziale Praktiken und das Verhältnis zu anderen angewiesen, welche das Forum für die Formung, Entfaltung und Bestärkung der Identität bilden. Das Individuum führt keine isolierte Existenz, sondern kann seine Identität nur verwirklichen, wenn es gelingt, sie in Beziehung zur Kultur und Gemeinschaft zu stellen.

Diese Überlegungen enthalten manifeste bildungstheoretische Motive und ermöglichen es, die Prüfung und Stabilisierung der Identität als Bildungsprozess zu skizzieren. Denn seiner Identität Ausdruck zu verschaffen, bedeutet, nicht nur die eigenen Wertevorstellungen zum Ausdruck zu bringen, sondern sie gleichzeitig interkontextuell einzubetten und einen Standpunkt des Allgemeinen als regulative Idee zu antizipieren (vgl. *Stojanov* 2006, S. 180). Im Anschluss an *Buck* lässt sich *Identität dabei nicht als Ziel, sondern als Voraussetzung für Bildungsprozesse begreifen*. So beschreibt er sie als das Ergebnis vom Zufall bedingter Ereignisse und Dispositionen – sie „beruht auf dieser Kontingenz eines Geschehens, das keine Teleologie, kein Werdengesetz, überhaupt kein konstruktives Gefüge [...] aufweist“ (1981, S. 133). Dadurch kann sie im Zuge von Bildung nicht hervorgebracht, sondern nur ausgearbeitet und erweitert werden. In diesem Sinne wird sie „Ausgangs- und Bezugspunkt in einem Geschehen und für ein Handeln [...], [das] die Singularität notwendigerweise überschreitet und das sie, bildungsphilosophisch gesehen, auch überschreiten *soll* (H.i.O.)“ (ebd., S. 139). Dies erfordert eine reflexive Distanz, um aus der Eingebundenheit des Denkens und Wertens herauszutreten, was nur im Zuge der Welterschließung denkbar ist, denn „die Eröffnung des [...] Welthorizonts ermöglicht [...] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)einem Selbst, [...] das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann“ (*Stojanov* 2006, S. 46). Bildung bemisst sich also daran, ob es gelingt, im Zuge der Welttätigkeit sein Gewordensein prüfend in den Blick zu nehmen, wodurch Identität hinterfragt, präzisiert und (um-)strukturiert wird und es zu ihrer Steigerung in den „Horizont des Allgemeinen“ kommt (*Buck* 1981, S. 148). Dabei geht es mit *Buck* nicht darum, sich unter das Allgemeine zu subsumieren, sondern „am Ende das Allgemeine im Besonderen“ exemplarisch darzustellen (ebd. S. 144). D.h., in der Begegnung mit der Welt gelingt es, sich nicht nur auf das Fremde einzulassen, sondern den Weltausschnitt zu subjektivieren und neue Wirklichkeitsreferenzen biografisch zu integrieren (vgl. *Stojanov* 2006, S. 118). Dazu muss das Subjekt nicht nur sich selbst, sondern auch andere und die Welt prüfend in den Blick nehmen.

### 3.2 Forschungsdesign

Die Überlegungen zum Verhältnis von Identität und Bildung bildeten die Grundlage für eine empirische Studie, die sich lebensgeschichtlichen Erfahrungen ehemaliger Schüler\_innen widmete. Dazu wurden leitfadengestützte biografisch ausgerichtete Interviews mit elf ehemaligen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen geführt, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im Grundstudium befanden<sup>3</sup> und retrospektiv in Bezug auf bedeutsame schulische und außerschulische Erfahrungen befragt wurden. Im Anschluss an *Nittel* (1992) wurde davon ausgegangen, dass die Befragten einerseits bereits über das „nötige Maß an Distanz und Gelassenheit zu den schulischen Geschehnissen“ verfügen, andererseits „noch nicht die Statuspassagen in das Erwachsenenalter (Eintritt in den Beruf, Heirat usw.) hinter sich gelassen haben“ (ebd., S. 27). Da Schüler\_innen auf dem Weg zum Abitur auch Umwege über andere Schultypen zurücklegen, ließen sich zudem nicht nur Befunde im Hinblick auf die spezifische Schulform des Gymnasiums erwarten (vgl. ebd., S. 15f.).

Die Auswertung erfolge mit dem integrativen Basisverfahren nach *Kruse* (2014). Fallübergreifend wurden nicht nur Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse als Ausdruck einer spezifischen Identität und ihre Genese, sondern auch Bedingungen und Anlässe für Bildungsprozesse als ihre reflexive Weiterentwicklung rekonstruiert (vgl. ausführlicher: *Lipkina* 2017). Das integrative Basisverfahren basiert auf der induktiven Analyse sprachlich-konstruktiver Vollzugsprozesse, die erlaubt, die hintersinnige Bedeutung sprachlicher Wahlen zu erschließen. Anhand von sequenziell entwickelten Lesearten werden Ideen zu Sinnstrukturen auf Basis von Mustern auf der Ebene des *Wie* und des *Was* eines Falls entwickelt, die im Zuge einer bündelnden Abstrahierung zu homologen Mustern verdichtet werden. Sie erlaubten Schlüsse zu Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen als sinnstrukturierende Elemente. Um zu bestimmen, ob es sich bei den rekonstruierten Mustern um das Resultat von Bildung handelt, erfolgte die Rekonstruktion ebenso vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungsverständnisses, das für Spuren der Bildung in den lebensgeschichtlichen Erzählungen sensibilisierte. Dazu wurden Interpretationsleitpfade mit heuristischem Charakter deduktiv herangetragen. Den Endpunkt zunehmender Verdichtung und Abstraktion bildet die Formulierung zentraler Motive und Thematisierungsregeln. Sie ermöglichen es, „die spezifische performative Strukturierung eines sozialen Phänomens verstehend nachvollziehbar zu machen“ (*Kruse* 2014, S. 545). Im Anschluss daran erfolgt die abschließende Interpretation mit Vermutungen darüber, „welche kulturellen, soziohistorischen oder individualbiografischen Hintergründe zu dieser besonderen Konstruktion geführt haben“ (*Helfferrich* 2004, S. 93f.).

Um ein gewisses Generalisierungsniveau zu realisieren, wurden die zentralen Motive und Thematisierungsregeln anschließend fallübergreifend miteinander verglichen. Dadurch gelang es, über die Fälle hinweg die Bedeutung unterschiedlicher Sozialräume für die Identitätsgenese und -reflexion zu ermitteln und ihr Zusammenspiel in der Biografie in den Blick zu nehmen. Die auf diesem Wege herausgearbeiteten Muster werden nun im Folgenden kurz vorgestellt und anschließend exemplarisch anhand von zwei kontrastierenden Fallbeispielen illustriert.

## 4 Fallübergreifende Muster und kontrastiver Fallvergleich

Unumstritten ist wohl, dass die Familie sowohl die sozialen als auch kulturellen Bezüge setzt, innerhalb derer sich Werte entfalten (vgl. *Drieschner* 2007, S. 261). Familiäre Praktiken und Deutungsmuster spiegeln sich fallübergreifend durch autonome Bejahung oder Distinktion in der Identitätsdarstellung des Einzelnen wider, ohne sie gänzlich zu determinieren. Belegt werden kann dabei die Qualität der Beziehung als wichtige Einflussgröße auf die innerfamiliäre Transmission von Werten (vgl. *Schwarz u.a.* 2005).

Neben der zentralen Bedeutung der Familie wird die Relevanz anderer außerschulischer Erfahrungsräume deutlich. Hier eröffnet sich über die Fälle hinweg ein heterogenes Feld von Reflexionsanlässen. Die Befragten suchen in außerschulischen Räumen nach Gleichgesinnten mit bestimmten Qualitäten und Interessen und schließen sich freiwillig Netzwerken und Gruppen an, in denen sie bestimmte Werte teilen, was zur Konsolidierung ihrer Identität beiträgt. Dabei wird Anerkennung explizit von Menschen gesucht, die ähnliche Werte teilen und sich damit als beispielhaft und würdig erweisen, als Vorbilder oder als Gleichgesinnte zu fungieren (vgl. auch *Köhler* 2016, S. 106).

Aber auch die Schule kann durchaus, ein bildender Erfahrungsraum sein, wobei sowohl schulische Praktiken, Lehrende als auch unterrichtliche Gegenstände eine Projektions- und Reflexionsfläche für Identitätsentwürfe bilden. Die Bestätigung der Identität stellt im institutionellen Kontext aufgrund des zwanghaften Charakters der Vergemeinschaftung und rigider struktureller Vorgaben zwar eine besondere Herausforderungen dar, sofern sie jedoch gelingt, bietet die Schule, aufgrund ihres nach wie vor vorherrschenden traditionellen Selbstverständnisses, eine längerfristige Einbettung. Es zeigt sich aber ebenso in einigen Fällen, dass sich Schule durch ihren repressiven Charakter nicht in identitätsstiftende Selbstartikulationen einbetten lässt und nur noch der Befriedigung instrumenteller Bedürfnisse dient.

Ob das jeweilige Setting Identitätsrelevanz erhält, hängt letztlich einerseits davon ab, inwiefern Heranwachsende in der Lage sind, die Weltbezüge kritisch auf den Prüfstand zu stellen<sup>4</sup>, andererseits von der Möglichkeit seiner sinnvollen Integration in den eigenen Selbstentwurf.

Diese Befunde sollen nun anhand von zwei kontrastierenden Falldarstellungen illustriert werden, wobei hier insbesondere das Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Kontexte sowie ihr jeweiliger spezifischer Beitrag zur Identitätsentwicklung genauer betrachtet und diskutiert werden sollen.

*Thomas'* Identität zeichnet sich durch seine Bemühung um eigenständiges Denken und Handeln, das Bedürfnis nach moralischer Integrität sowie durch seine Orientierung an Toleranz und Sittlichkeit aus.

Er wächst mit seinen beiden Eltern auf, zu denen er ein eher distanziertes Verhältnis hat. Seinen Vater beschreibt er als rational kalkulierenden Geschäftsmann, der ihn zu Messen mitnimmt, auf denen er als Jugendlicher sein Verkaufstalent beweisen muss. Die Unterstützung einer eigentümlich-individuellen Entwicklung findet dabei nicht statt – hingegen vermittelt er ihm sozialdarwinistische Deutungsmuster – es gilt, in der Welt zu „überleben“ (Z. 24) und „sich irgendwie versuchen durchzuschlagen“ (Z. 21f.). Anstelle den Vorstellungen des Vaters zu folgen, zieht Thomas ihn als Negativ-Folie für seine Selbstkonstitution heran und markiert seine Abneigung gegen die bedingungslose Orientierung an der Befriedigung ökonomischer Bedürfnisse.



Ebenso kritisch sieht er die Erziehungsbemühungen seiner Mutter, die er als wenig authentisch und Pflichtmoral eines kleinbürgerlichen Arbeitermilieus entlarvt. Dem Opportunismus und Konformismus seiner Eltern setzt er sein moralisches Verantwortungsbewusstsein und seine Prinzipientreue entgegen: *„in manchen punkten mach ich mir dann auch mehr gedanken ALS meine eltern“* (Z. 186f.).

In Opposition zur Welt der Erwachsenen sucht er nach Stabilität und Anerkennung im Rahmen von Peerbeziehungen. Seine Freizeit verbringt er mit Freunden überwiegend auf der Straße, wobei die Gruppe zu delinquenten und devianten Verhalten neigt. Dabei gibt er zu, dass er sich trotz moralischer Bedenken – *„ich war auch immer jemand der eher zurückhaltend war, bei irgendwelchen sachen“* (Z. 110f.) – dem Sog der Gruppe nicht völlig entziehen kann, was sogar einen unangenehmen Besuch beim Kaufhausdetektiv zur Folge hat.

In der Pubertät schließt er sich der Subkultur der Rocker an. Für die Zugehörigkeit genügt, wie er kenntlich macht, bereits ein ähnlicher Musikgeschmack und Kleidungsstil. Als anziehend findet er aber vor allem die in der Gruppe gelebten Werte der Toleranz und Offenheit: *„vielleicht ist es so man ordnet sich der musik zu, weil man EHER auch irgendwie SO drauf is“* (Z. 404f.). Nichtsdestotrotz gelingt es ihm auch durch diese Vergemeinschaftung nur eingeschränkt, seine Identität allgemein zu machen. Denn aufgrund des Kleidungsstils stößt er auf Ablehnung in der konservativen Kleinstadtgemeinde – *„alte leute (.) zum beispiel, sind einfach RICHTIG gemein zu einem, [...] man wird so gesehen ACH die jugend; ACH di:e (.) gemeinen leute“* (Z. 298-301) – und hat deshalb Schwierigkeit, sich positiv auf seine Identität als Angehöriger der subkulturellen Gruppe zu beziehen.

Es ist letztlich die Schule, der Thomas noch eher als Peers und seinen Eltern eine starke Prägekraft zuschreibt: *„schule für mein leben is (4.0) ja des das was einen dazu bringt, (.) das=äh der wegweiser eigentlich“* (Z. 985f.). Er skizziert sie als strengen Disziplinierungs- und Verhaltenskontext, welcher der Sicherung eines respektvollen Umgangs miteinander dient. Die sozialen Formvorgaben und rigiden Rollenerwartungen, die von den Akteuren prinzipientreu eingehalten werden, empfindet er nicht als Repression, sondern als Bestätigung seiner eigenen Orientierung an Toleranz und einem sittlichen Miteinander. Schulische Praktiken bilden damit einen Gegenhorizont zum Opportunismus seiner Eltern und der Intoleranz der kleinbürgerlichen Dorfgemeinschaft. Im Rahmen des Unterrichts steht zudem die Förderung kritischen Denkens und moralischer Urteilsfähigkeit im Fokus – so gelingt es ihm nicht zuletzt, seine Orientierung in Auseinandersetzung mit ethischen und literarischen Gegenständen zu reflektieren.

*Samis* lebensgeschichtliche Erzählung zeichnet sich durch die Auseinandersetzung mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen aus, die ihm aufgrund seiner türkischen Herkunft entgegengebracht werden. Seinen Identitätsentwurf konstruiert er als Abwehr gegen stereotypes Schubladendenken und hebt immer wieder seine Besonderheit hervor, die sich, wie er betont, nicht in einen Rahmen pressen lässt: *„ich bin ein sehr freiheitsliebender mensch, [...] ich mag keine grenzen“* (Z. 75f.). Insbesondere Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit sind für ihn von zentraler Bedeutung.

Trotz der Scheidung seiner Eltern betont er, eine glückliche Kindheit verbracht und zu beiden Eltern ein gutes Verhältnis zu haben. Während er von seiner Mutter die ambitionierte Art und Zielstrebigkeit übernimmt, etwas im Leben erreichen zu wollen, steht sein Vater für einen asketischen Lebensstil und sensibilisiert ihn für die problematischen An-

teile des kapitalistischen Systems und Erfolgsstrebens. Diese spannungsreichen Orientierungen seines Vaters und seiner Mutter versucht Sami, in seinem Leben gleichermaßen zu verwirklichen, indem er sich nicht nur an Erfolg und Geld, sondern auch an Selbstverwirklichung und Entfaltung seiner besonderen Talente orientiert: *„einfach was leisten so; [...] aber wie gesagt ich hab halt diesen zwiespalt [...] naja ich bin halt manchmal ein bisschen unglücklich mit dem system das wir haben; mit diesem ganz starken kapitalismus“* (Z. 320-324).

Diese Orientierung allgemein zu machen, wird Sami jedoch aufgrund seiner türkischen Herkunft erschwert. Bereits sehr früh macht er die Erfahrung, dass Leute ihm gegenüber Vorurteile haben: *„ich bin kein irgendwie assi, ganz plump gesagt, aber viele haben mich schon gesehen, und haben gedacht okay ja türke“* (Z. 888f.). Dabei stellt vor allem die Schule für Sami in vielfacher Hinsicht einen Entfremdungsort dar und behindert ihn in seiner Selbstentfaltung. Nicht nur dass Lehrende ihn aufgrund seiner Herkunft als defizitär einstufen und ihm eine erfolgreiche schulische Karriere, trotz seiner Intelligenz, nicht zutrauen, insbesondere irritiert Sami die grundsätzliche Reduktion auf die Schülerrolle und die funktionalistische Ausrichtung der Institution: *„ich hab halt immer das gefühl gehabt dass meine lehrerin mein potential nie so erkannt haben, [mhm] u:nd mich auch so ein bisschen einfach (1.0) ja: so so wie halt eine nummer abgewickelt haben“* (Z. 844-847).

Außerhalb schulischer Mauern im Rahmen freiwilligen Engagements in einer Jugendeinrichtung kann er hingegen positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Dort erfährt er Anerkennung für sein besonderes Talent im Umgang mit Kindern und wird als Person und nicht nur als Rollenträger wertgeschätzt: *„ich war kein gewöhnlicher fsj-ler in dieser einrichtung [...] schon nach zwei monaten (.) wurde mal bei mir angefragt ob ich denn gerne nachtdienst und so weiter machen würde; so richtig voll [...] ich hab halt mit sehr schwierigen kindern gearbeitet [...] aber ich hab es hingekriegt; und das hat mich sehr glücklich gemacht“* (Z. 627-672). Während die Schule aus seiner Sicht einen starken Repressionscharakter aufweist, erfährt sein Talent und Ehrgeiz große Wertschätzung nicht nur bei Betreuern, sondern auch bei den Jugendlichen. Diese nachhaltigen Erfahrungen begünstigen seine berufliche Orientierung und motivieren ihn sogar, Lehrer zu werden, auch wenn er sich nicht in einer staatlichen Institution sieht, sondern eher reformpädagogisch ausgerichtete Einrichtungen präferiert.

Die beiden Fälle unterscheiden sich darin, welche Bedeutung den sozialen Kontexten vor dem Hintergrund der jeweiligen Wertüberzeugungen eingeräumt wird. Während die Schule für Thomas ein zentraler Ort der Identitätsentwicklung ist und außerschulischen Settings weniger Bedeutung beigemessen wird, empfindet Sami die institutionellen Bedingungen als identitätshemmend und findet erst im Rahmen des freiwilligen Engagements ein Forum, um seine Identität allgemein zu machen.

An Samis Fall wird ersichtlich, dass die Spiegelung eigener Werteüberzeugungen außerschulisch deshalb so gut möglich ist, weil das freiwillige Anschließen größtmögliche Entfaltung und intrinsisch motiviertes Handeln jenseits eines vorgegebenen Wissenskanons und normalisierender Kontrolle erlaubt. Gerade das freiwillige Engagement bietet Freiräume der Mitbestimmung und -gestaltung sowie das Bewusstsein, Verantwortung für wichtige Aufgaben zu tragen (vgl. Düx/Sass 2007).

Die in der Schule vorherrschenden Restriktionen und klassenförmigen Strukturen sind hingegen eher in Ausnahmefällen auf die Beachtung der individuellen Besonderheit aus-

gerichtet (vgl. Wenzl 2014) und deshalb mit Samis Orientierung an Freiheit und Selbstbestimmung schwer zu vereinbaren, während gerade die Ausrichtung auf eine universelle Allgemeinheit für Thomas Identitätsentwicklung förderlich ist. Die Schule als Repräsentantin des Gesamtsystems verkörpert allgemeingesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweisen und erlaubt ihm, anders als Peergroups und subkulturelle Szenenzugehörigkeiten, die Bestärkung seiner Identität.

Seine Schwierigkeiten, sich außerschulisch zu verwirklichen, liegen darin begründet, dass die Orientierungen, die er dort vorfindet, „situations-spezifisch beschränkter [...] ‚partieller‘, nicht-exkludierender Geltung“ (Hitzler/Niederbacher 2010, S. 14) sind. Sie erweisen sich sogar als konträr zu gesamtgesellschaftlichen Normen und Werten, womit an Befunde anderer Studien angeschlossen werden kann, die nicht nur auf den positiven Kompetenzerwerb in Peer-Groups, sondern auch auf biografische Risiken, Desintegration und negative Einflüsse auf die Identitätsentwicklung verweisen (vgl. Gardner/Steinberg 2005, Heitmeyer/Groß/Krause 2011, Griesse 2016).<sup>5</sup>

Gemeinsam ist beiden Fällen hingegen die zentrale Rolle der Familie bei der Genese von Werten. Während Sami seine Identität auf Basis der Reflexion der mütterlichen und väterlichen Wertevorstellungen konstituiert, zeigt der Fall Thomas, dass erzieherische Bemühungen lediglich als Angebote zu verstehen sind, denen nur dann Bedeutung zugewiesen wird, wenn sie in eine durch Feinfühligkeit und Zuwendung gekennzeichnete Beziehung eingebettet sind. Erst vor dem Hintergrund dieser primären Sozialisationserfahrungen kann die Passung zwischen der jeweiligen Identität und unterschiedlichen sozialen Erfahrungsräumen nachvollzogen werden.

Für beide Fälle bleibt zudem festzuhalten, dass Entfremdungserfahrungen in sozialen Settings nicht als Identitätsbedrohung empfunden werden, weil es gelingt, sie in anderen Kontexten auszubalancieren und die Selbst-Integrität zu wahren (vgl. Steele 1988). Damit kann exemplarisch anhand der zwei Fälle vor allem illustriert werden, dass die bearbeitete Identität das *Resultat komplexer Wirkungszusammenhänge einzelner Sozialräume* ist. Dabei stehen schulische und außerschulische Kontexte als gleichberechtigte Lebensbereiche nebeneinander und zur Auswahl. In diesem Sinne vollziehen sich Bildungsbewegungen nicht zwingend in pädagogischen Räumen, denn dem reflektierenden Subjekt steht es frei, einer Institution, trotz erfolgreichen Durchschreitens, den Bildungssinn zu entziehen und Bedeutsamkeiten in anderen Lebenssphären zu suchen.

## 5 Schluss

Außerschulische Kontexte bieten nicht nur eine große Vielfalt an Reflexionsanlässen, sondern im Gegensatz zur Schule auch mehr Freiräume für selbstbestimmte und -verantwortete Aktivitäten, was die Bestärkung der Identität deutlich zu vereinfachen scheint. Aber auch wenn sich identitätsbildende Erfahrungen häufiger außerschulisch finden, relativiert dies nicht die Bedeutung schulischen Lernens. Die Befunde zeigen, dass auch die Regelschule auf verschiedenen Ebenen ihres Wirkens, sachlich und sozial, zur Erweiterung der Fähigkeiten mancher Individuen, ihre Identität zu reflektieren und zu erweitern, beitragen kann. Sie bietet Beständigkeit und Kohäsion durch strukturelle Stabilität über eine relativ lange Lebenszeit und eröffnet als anerkannte staatliche Institutionen einen legitimen kulturellen Horizont, um die Identität allgemein zu machen. Im Gegensatz zum

lebensweltlichen Lernen, das unreguliert und ohne besondere Vorkehrungen stattfindet, ist schulisches Lernen zudem didaktisch inszeniert – auch das ist eine Besonderheit der Schule, die es vor dem Hintergrund einer zunehmenden Inhaltsleere und Entdidaktisierung des Lehrens (leider) hervorzuheben gilt.

Die Befunde zeigen letztlich, wie die einzelnen Bereiche auf ihre *spezifische* Art und Weise Identitätsrelevanz entfalten können, weshalb meines Erachtens weder eine Verschulung außerschulischer Bildungsorte noch die Informalisierung schulischen Lernens sinnvoll ist. Die Eigentümlichkeit der Bereiche und die Möglichkeitsräume, die sie bieten, gilt es im Gegenteil, zu unterstreichen und pädagogisch stärker auszuschöpfen.<sup>6</sup> Kritisch zu reflektieren, sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse damit sowohl reformpädagogische Bestrebungen nach einem Subjekt- und Lebensweltbezug – so gibt es auch Argumentationen, die an der Notwendigkeit von Fremdheitserfahrungen und reflexiver Distanz im schulischen Kontext festhalten (vgl. Ziehe 1991), als auch die Debatte um Ganztagschulen, in der der gesamte Tag als Bildungszeitraum und die damit einhergehende Reduktion außerschulischer Beziehungen (vgl. Grunert 2016) fast ausnahmslos Anerkennung findet, ohne dass die Gefahr einer „Totalvereinnahmung des Tages im Namen der Bildung und einer damit verbundenen Formalisierung aller Bildung“ kritisch diskutiert wird (Wischmann 2017, S. 70).

## Anmerkung

- 1 Andere Zugänge findet man bspw. bei Kaiser (2011) oder Soremski (2017).
- 2 Der Identitätsbegriff findet in den 1960/70er Jahren Einzug in pädagogische Reflexionen und avanciert in Rekurs auf soziologische und psychologische Theorien zur pädagogischen Grundaufgabe und Ziel von Erziehung und Bildung. Die Debatte bestimmt die Frage, welche Kompetenzen Jugendliche für die Ausbildung ihrer Identität benötigen, wie sie sich pädagogisch fördern lassen sowie die Sorge um die Gefährdung der Identität im institutionellen Kontext. Auch wenn vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose der Postmoderne von Vorstellungen der Einheit und Stabilität z.T. Abstand genommen wird, bleibt die Frage zentral, wie sich Identität pädagogisch herstellen lässt. Schweitzer (1985) kritisiert, dass es im pädagogischen Diskurs zur Überfokussierung von Individualisationsprozessen und der Vernachlässigung der Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Bindung komme. Der Wunsch, seine Identität zu bestimmen, hänge mit dem Gefühl des Horizontverlustes und dem Fehlen eines verbindlichen Rahmens zusammen, sodass die Pädagogik Erfahrungsräume sichern müsse, Beständigkeit und Einbettung in einer geteilten Lebenswelt zu ermöglichen.
- 3 Bei den Befragten handelte es sich um Lehramtsstudierende unterschiedlicher Hochschulen. Diese Auswahl erschien im Sinne einer minimalen Variation aufgrund des jungen Alters und der Nähe zur Thematik sinnvoll. Durch Differenzen in Lehramtsform, Fachstudium, Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter und Persönlichkeit war gleichzeitig eine maximale Variation gegeben. Die Rekrutierung erfolgte über das soziale Netzwerk Facebook und Gatekeeper.
- 4 Auf die Fälle, die eine solche eine Reflexionsfähigkeit nicht aufweisen, und damit die Vermutung nahe legen, dass Bildungsprozesse gehemmt worden sind, wird hier nicht weiter eingegangen (vgl. dazu: Lipkina 2016, S. 582ff.)
- 5 Griese (2016) verweist auf den potentiell devianten Charakter von Jugendgruppen und die Neigung zu subkulturellen bis hin zu illegalen Verhaltensmustern: „Die starke Orientierung Heranwachsender an ihren Peergroups hat zur Folge, dass diese auf Grund ihrer Eigenständigkeit von den dominanten Normen und Werten, Verhaltensmustern und Lebensstilen der Erwachsenenengesellschaft abweichen. Jugendliche sind in diesem Sinne immer potentielle Devianten, vor allem, wenn ihre Peergroups sich strukturell verselbständigen, ihren Charakter als Teilkultur verlieren und sich zu Subkulturen entwickeln.“ (ebd., S. 65).
- 6 Rauschenbach verweist auf nicht-intendierte Nebenwirkungen der intensiven Beschäftigung mit informellen Lernen: „Kann es sein, dass die Bemühungen um den Nachweis, um die Erforschung, Er-

fassung und Systematisierung des informellen Lernens zugleich ungewollt einen Beitrag zu dessen Formalisierung leisten?“ (2016, S. 813).

## Literatur

- Berg, A. (2016): Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 710-723.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2010): Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 117-132. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7_6)
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. – München.
- Budde, J./Weuster, N. (2016): Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? Schulpädagogik heute, 13, 7, S. 78-92.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. – Berlin.
- Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: *Otto, H.-U./Oelkers, J.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.
- Coelen, T./Hildebrandt, Z. (2014): Identitätsbildung in Ganztagschulen. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken über ganztägige Lern- und Lebensorte. In: *Hagedorn, J.* (Hrsg.): Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. – Wiesbaden, S. 707-723. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_39)
- Dohmen, G. (2016): Das informelle Lernen. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 52-60.
- Drieschner, E. (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. – Wiesbaden.
- Düx, W./Rauschenbach, T. (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 53-78.
- Düx, W./Sass, C. (2007): Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30, 4, S. 17-22.
- Düx, W./Prein, G./Sass, C./Tully, C. J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. – Wiesbaden.
- Fölling-Albers, M. (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“. Neue Sammlung 33, 3, S. 465-478.
- Friedrichs, H./Sander, U. (2010): Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 283-308. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_14)
- Gardner, M./Steinberg, L. (2005): Peer influence on risk taking, risk preference, and risk decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. Developmental Psychology, 41, S. 625-635. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>
- Griese, H. M. (2016): Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 55-74.
- Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19395-3>
- Grunert, C. (2015): Außerschulische Bildung. In: *Reiners, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 165-178.
- Grunert, C. (2016): Ganztägige Bildung und verschulte Freizeit als gewandelte Kontakträume. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 483-498.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 9-20.

- Heitmeyer, W./Groß, E. M./Krause, D. (2011): Jugend im politischen Generationenkonflikt. In: *Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T.* (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. – Weinheim, S. 128-146.
- Helffferich, C. (2004): Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: *Buchen, S./Helffferich, C./Maier, M. S.* (Hrsg.): Gender Methodologisch: Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. – Wiesbaden, S. 89-106.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-322-80587-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80587-4_7)
- Heursen, G. (1996): Die Person stärken. Schülerorientierte didaktische Ansätze zu einer neuen Lernkultur. *Pädagogik*, 48, 4, S. 42-45.
- Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. – Wiesbaden.
- Hofer, M./Buhl, M. (2000): Soziales Engagement Jugendlicher: Überlegungen zu einer technologischen Theorie der Programmgestaltung. In: *Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H./Krappmann, L.* (Hrsg.): Sozialisation als Mitbürgerlichkeit. – Opladen, S. 95-111. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11425-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11425-3_6)
- Kaiser, Y. (2011): Bildung und Jugendhilfe. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92643-8>
- Karl, U./Schröer, W. (2006): Fördern und Fordern – Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In: *Spies, A./Tredop, D.* (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. – Wiesbaden, S. 41-56.
- Klieme, E./Decristan, J./Holtappels, H. G./Stecker, L./Rauschenbach, T. (2016): Ganztagsangebote unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung. Neue Erkenntnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 39, 7-8, S. 196-198.
- Köhler, S.-M. (2016): Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In: *Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. – Opladen, S. 89-120.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. – Weinheim.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), Stand: 30.11.2017.
- Lipkina, J. (2016): Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten. – Münster.
- Lipkina, J. (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18, 1, S. 137-153.  
<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.10>
- Merten, R. (2004): Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In: *Otto, H.-U./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 41-59.
- Neuber, N./Breuer, M./Derecik, A./Golenia, M./Wienkamp, F. (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. – Wiesbaden.
- Nierobisch, K. (2016): Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11360-5>
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. – Weinheim.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden.
- Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenzen durch Szenen. In: *Krüger, H.-H./Richard, B.* (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend Bild Medien. – München, S. 281-292.
- Popp, U. (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. In: *Kahlert, H./Mansel, J.* (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim, S. 19-36.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 4, S. 439-453.
- Rauschenbach, T. (2016): Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In: *Harring, M./Witte, M. D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 803-816.

- Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden.
- Rohlf, C./Hertel, S. (2016): Informelles Lernen in Schule und Unterricht. In: *Harring, M./Witte, M.D./Burger, T.* (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. – Weinheim, S. 633-646.
- Schwarz, B./Trommsdorff, G./Albert, I./Mayer, B. (2005): Adult parent-child relationships: Relationship quality, support, and reciprocity. *Applied Psychology: An International Review* 54,3, S. 396-417. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00217.x>
- Schweitzer, F. (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? – Weinheim.
- Soremski, R. (2017): Bildungsaufstiege aus gesamtbiografischer Perspektive: zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf. Dissertation. Online verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13044/>, Stand: 4.12.2017.
- Steele, C. M. (1988): The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. In: *Berkowitz, L.* (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 21. Social psychological studies of the self: Perspectives and programs. – San Diego, S. 261-302. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60229-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4)
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. – Wiesbaden.
- Taylor, C. (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. – Frankfurt a. M.
- Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. – Weinheim.
- Tully, C. J. (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. – Weinheim.
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht, Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung. – Wiesbaden.
- Winkler, M. (2004): PISA und die Sozialpädagogik. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und die PISA-E. In: *Otto, H.-U./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 61-79.
- Wischmann, A. (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. – Weinheim.
- Ziehe, T. (1991): Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. Überlegungen zu einigen blinden Stellen der Reformdiskussion. *Neue Sammlung*, 39, 4, S. 619-629.